



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Magíster en Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica

Facultad de Pedagogía

# **Conocimiento didáctico del contenido de Alfabetización Inicial: el caso de una educadora de párvulos experimentada**

Autora: Bernardita Sánchez Laiz

Profesora Guía: Dr. Eduardo Ravanal Moreno

**Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación mención  
Didáctica e Innovación Pedagógica**

**Septiembre, 2019  
Santiago  
Chile**



Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Magíster en Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica  
Facultad de Pedagogía

# **Conocimiento didáctico del contenido de Alfabetización Inicial: el caso de una educadora de párvulos experimentada**

Autora: Bernardita Sánchez Laiz

Profesora Guía: Dr. Eduardo Ravanal Moreno

**Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación mención  
Didáctica e Innovación Pedagógica**

Tesis desarrollada en el marco del proyecto NTI 2017-10-2 dirigido por el Dr. Eduardo Ravanal Moreno.

**Septiembre, 2019  
Santiago  
Chile**

## Contenido

Resumen .....	6
Abstract.....	7
Introducción y definición del problema.....	8
Tema 1: El rol del educador y la educadora .....	9
Objetivo de la investigación .....	10
Pregunta de investigación.....	10
Objetivo general .....	10
Objetivos específicos.....	11
Marco teórico.....	11
Tema 2: El saber del profesor .....	11
Tema 3: Conocer y mejorar el CDC un saber al servicio del profesor .....	12
Tema 4: CDC y Alfabetización inicial .....	12
Tema 5: Revisión a la enseñanza de la Ai, tensión entre enfoques .....	13
Tema 6: Relación entre métodos de enseñanza y niveles de CDC.....	14
Aporte de esta investigación.....	15
Tema 7: El rol transformador de la educadora de párvulos .....	15
Marco metodológico.....	17
Participante .....	17
Diseño del estudio.....	17
Categorías/Variables, Instrumentos y recolección de datos .....	18
Fase 1. Representación del Contenido de Alfabetización Inicial.....	18
Instrumento de recogida de información.....	19
Análisis de los datos .....	22
Criterios de rigor .....	22
Fase 2: Mapeo del conocimiento didáctico de alfabetización inicial.....	23
Fase 3. Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial .....	25
Resultados.....	26
Análisis cualitativo de los datos.....	26

Análisis cuantitativo de los datos.....	34
Discusión y conclusiones .....	43
Limitaciones y proyecciones de la investigación .....	46
Referencias .....	47
Anexos.....	52

## **Agradecimientos**

Deseo expresar mi agradecimiento a Eduardo Ravanal Moreno por la exigencia y la rigurosidad, a Miriam Ferrando por la generosidad y la confianza y a Felipe Rojas por su constante apoyo. A los tres agradezco su excelencia y la inspiración que sus trayectorias dejan en mí.

A José Rivera Soto, mi compañero, por compartir mis logros y motivarme a tratar de ser cada día mejor. A nuestra hija Dominga, por ser la fuerza que me impulsa.

A Elba Soto Riquelme y a Angélica Laiz Soto por hacer esto posible.

Dedico este trabajo a la memoria de mi amado padre, Patricio Sánchez Schultze, quien estaría profundamente orgulloso de este logro.

# **Conocimiento didáctico del contenido de Alfabetización Inicial: el caso de una educadora de párvulos experimentada**

## **Resumen**

La alfabetización inicial (Ai) incorpora a los niños a la sociedad letrada y promueve el desarrollo del pensamiento, por ende su enseñanza es de notable importancia. Este trabajo tiene por objetivo evaluar la representación de una profesora experimentada para caracterizar y estimar la complejidad del conocimiento didáctico del contenido (CDC) de Ai. El estudio adopta un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo usando un cuestionario semiestructurado (ReCo) que focaliza la representación de tres ideas clave: lectura, escritura y comunicación. Para caracterizar el CDC-Ai se realiza un análisis cualitativo del contenido. La complejidad del CDC-Ai se estima a partir de hipótesis de progresión. Se evidencian un alto número de relaciones con el componente de currículum, en tanto el componente de evaluación se percibe aislado de otros. La complejidad del CDC-Ai imperante es de tipo inicial para las tres ideas clave. Se discute la importancia de explorar el CDC-AI como herramienta heurística para el desarrollo del profesorado.

**Palabras clave:** Conocimiento profesional, alfabetización inicial, conocimiento didáctico del contenido (CDC).

## **Abstract**

Initial literacy incorporates children into literate society and promotes the development of thought. Therefore its teaching is of remarkable importance. This study aims to evaluate the representation of an experienced teacher to characterize and estimate the complexity of initial literacy's Pedagogical Content Knowledge (PCK). The research adopts a qualitative, descriptive and interpretive approach using a semi-structured questionnaire (CoRe) that focuses on the representation of three key ideas: reading, writing and communication. To characterize the PCK a qualitative analysis of the content is performed. The complexity of the PCK is estimated from the hypothesis of progression. The analysis of the results shows a high number of relations with the curriculum component, while the assessment component is perceived as isolated from others. The complexity of the prevailing PCK is initial type for the three key ideas. The importance of exploring the PCK as a heuristic tool for teacher development is discussed.

**Keywords:** Teachers professional knowledge, initial literacy, PCK.

## **Introducción y definición del problema**

La Alfabetización Inicial (Ai) en la infancia se relaciona tradicionalmente con el abordaje de la lectura y escritura desde la construcción de significados en contextos reales de producción, como el hogar y la escuela. Para efectos de esta investigación, tomaremos como definición de lectura *leer es comprender* y de escritura *escribir es producir significado* (Motta, Cagnuolo, Martiarena, 2011). La enseñanza de la lectura y la escritura está atravesada por múltiples disputas y controversias (Castedo, 2017) dada la coexistencia de diversos métodos o enfoques para abordarla en la sala de clases.

Enseñar a leer y a escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica. Algunos sostienen que la lectura y la escritura son prácticas sociales y que por lo tanto se aprenden practicando, es decir, leyendo y escribiendo mucho (Lerner, Castedo, Alegría, Cisternas, 2018), otros mantienen que esos procesos deben ser conducidos mediante la enseñanza explícita del código; es decir, la enseñanza de las letras y/o los sonidos de una manera aislada y fragmentada para después producir textos.

Numerosos aportes desde el campo de la psicolingüística han concebido el acto lector como mucho más que un mero descifrado (Díaz, 1996). A partir de 1979, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky propulsan la mirada psicogenética para la apropiación de la escritura y la lectura. En ella expresan una progresiva construcción de hipótesis de los niños acerca de lo que la escritura representa y no representa (Castedo, 2017). Desde el enfoque psicogenético el conocimiento aparece como un logro a alcanzar por el niño y su posibilidad de reconstruir un objeto a través de la comprensión de sus leyes de composición (Ferreiro y Teberosky, 1979). Pese a las posibilidades de desarrollo que este enfoque permite a los niños y niñas a nivel cognitivo, aún existe una sobrevaloración por los procesos de codificación y decodificación más que por los procesos de construcción de significaciones de la lengua escrita que realizan los niños/as y jóvenes (Manosalva, Ferrando y Tapia, 2017). Ello se traduce en la masiva aplicación en las escuelas chilenas de métodos, como el Matte, que considera la alfabetización fundamentalmente como la enseñanza del código, en el cual el profesor tiene la responsabilidad de modelar conductas (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016), y esperar de los estudiantes la reproducción exacta de un modelo dado.



Esta idea escasamente dialoga con que la noción de que la alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura (Ruggerio y Guevara, 2015).

### **Tema 1: El rol del educador y la educadora**

El educador o la educadora son los primeros mediadores en el sistema escolar entre el párvulo y la alfabetización inicial. Dado su rol, requieren disponer de un saber profesional especializado que les permitan tanto la instrucción de la Ai como fundamentar las decisiones pedagógicas de su quehacer. Este saber incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica (BCEP, Mineduc, 2018).

Enseñar para que niños y niñas accedan a aprendizaje significativo y de calidad, implica que el profesional a cargo del proceso de instrucción conozca y mejore los conocimientos que influyen directamente en la enseñanza, como lo es, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Ravanel y López- Cortéz 2016). El CDC ha sido descrito cómo la combinación entre el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico, orientando así la organización de determinados temas y problemas pedagógicos y la representación de estos a la diversidad de intereses y capacidades individuales de los estudiantes (Park y Oliver 2008). En términos simples son los conocimientos que se han de poseer para hacer un tema *enseñable*.

Esta investigación es una aproximación al conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial de una educadora experimentada en la enseñanza de dicho tópico. La hipótesis inicial es que un profesor con un CDC tradicional (o inicial) tenderá a una instrucción de la Ai centrada en métodos que relevan el descifrado, en los que lo central es el procedimiento a seguir para lograr que todos los estudiantes alcancen iguales resultados (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016) mientras que un educador con un CDC avanzado integrará a su práctica estrategias garantes de un proceso de adquisición de la escritura y la lectura en el cual el conocimiento aparece como un logro a alcanzar por el niño y su posibilidad de reconstruir un objeto a través de la comprensión de sus leyes de composición

(Ferreiro y Teberosky, 1979) autoras para quienes la escritura tiene un sentido social y vinculado al contexto (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016).

### **Objetivo de la investigación**

El objetivo de esta investigación es describir el conocimiento didáctico de alfabetización inicial declarado por una educadora experimentada. El CDC es referido como un conocimiento único de cada educador el cual se construye a partir de su propia experiencia y práctica.

Aproximarnos al CDC declarado por una educadora es una forma de acceder a las comprensiones, conocimientos y recursos con que la profesional cuenta para enfrentar su labor pedagógica.

Este estudio busca brindar, a la luz de los resultados observados, un insumo para reflexionar en torno a las oportunidades de desarrollo profesional docente.

### **Pregunta de investigación**

La pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuál es el conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial (CDC-Ai), especialmente los ejes de Lectura, Escritura y Comunicación, declarado por una educadora de párvulos experimentada?

### **Objetivo general**

Acceder al conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial declarado por una educadora de párvulos experimentada, a fin de ampliar la comprensión sobre este tema y a partir de los hallazgos, promover la reflexión profesional en torno a la práctica docente con miras a la mejora continúa de la acción pedagógica.

## **Objetivos específicos**

- Mapear el conocimiento didáctico de alfabetización inicial.
- Caracterizar los atributos de los componentes del conocimiento didáctico del contenido de la enseñanza de la alfabetización inicial de una educadora de párvulos experimentada.
- Representar el contenido de alfabetización inicial en los tres ejes que lo componen (Escritura, Lectura y Comunicación), declarado por una educadora experimentada.

## **Marco teórico**

### **Tema 2: El saber del profesor**

La enseñanza de una disciplina exige al profesorado movilizar un saber propio, particular y epistemológicamente diferenciado, en otras palabras los profesores generan y poseen su propio conocimiento (Bolívar, 1995), que lo distingue de otros profesionales que enseñan.

Los aportes de Lee Schulman sobre el CDC, relevan la idea de que el conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada (Wilson, Shulman y Rickert, 1987).

Cuando nos preguntamos, desde la arista profesional docente, cómo podemos mejorar prácticas para impactar en el aprendizaje de nuestros estudiantes, la respuesta obvia es que para hacer “buenas clases” o generar experiencias de aprendizaje nutritivas, debemos por una parte conocer la disciplina que impartimos y por otra poseer fundamentos psicopedagógicos (López, 1999), sin embargo y a la luz de los aportes de otros autores (como el ya mencionado Schulman), sabemos que eso no basta: un docente avanzado ha de integrar otros *conocimientos* para hacer *enseñable* un tema y a partir de ello generar aprendizaje de calidad.

La teoría de la enseñanza, propuesta por Lee Shulman en 1987 plantea que el conocimiento base del docente está constituido por 7 categorías: conocimiento del contenido, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento sobre el aprendizaje, conocimiento del contexto, conocimiento de la educación y propósitos. En la primera categoría destaca el Conocimiento Pedagógico del Contenido (*Pedagogical Content Knowledge/PCK*), como aquel que permite al profesor representar, organizar y adaptar un contenido para su enseñanza, y develar en parte, el pensamiento pedagógico del profesor (Shulman 2015). Más tarde (1990), Pamela Grossman remite el conocimiento del profesor a los siguientes conocimientos: del contenido, pedagógico, del contexto y pedagógico del contenido (mencionado en Adoni et al.2010). Por su parte, Magnusson, Krajcik y Borko (1999) describen al CDC como: “La transformación de varios tipos de conocimiento para la enseñanza”.

### **Tema 3: Conocer y mejorar el CDC un saber al servicio del profesor**

Reflexionar en torno a cómo los educadores pueden incorporar mejoras a sus prácticas es un tema prioritario y especialmente sensible dadas las crecientes exigencias y demandas sociales que han impactado la formación docente las dos últimas décadas (Barrón, 2006). Promover el entendimiento de los educadores sobre su propio CDC los aproxima a comprender qué debe saber y cómo debe enseñar su disciplina (Shulman, 1987) para hacer efectiva la enseñanza.

### **Tema 4: CDC y Alfabetización inicial**

Aproximarnos a la enseñanza de la escritura y la lectura implica adentrarse a un tema fundamental en la formación humana. Dado que el lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños y niñas (Rugiero y Guevara, 2015), enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto (entendida solo como apropiación de un código): hoy el requerimiento que enfrenta la escuela es que todos los alumnos sean miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001).

Aprender a leer y escribir forma parte del desarrollo del lenguaje y su aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino que una herramienta para apropiarse del sistema lingüístico y comunicativo que permite acceder a otros aprendizajes.

En vista de la relevancia de este aprendizaje, que el profesor pueda llevar a cabo una buena enseñanza de la Ai cobra una importancia determinante. Tal como ha sido enunciado, el conocimiento que el educador tenga de su propio CDC- Ai puede aportar ideas en torno a cómo incorporar mejoras a su quehacer.

### **Tema 5: Revisión a la enseñanza de la Ai, tensión entre enfoques**

Desde hace un par de décadas sabemos que los niños se aproximan a la lectura y la escritura desde una edad muy temprana (previa a la escolarización) y que lo hacen de manera espontánea y natural, sin suponer que hay un código de transcripción de unidades predeterminadas, sino especulando que lo escrito se trata de un sistema de representación (Ferreiro, 1995).

En cuanto a la enseñanza de la Ai, aún es frecuente ver prácticas que hacen que los primeros contactos del niño sean a partir de una enseñanza mecánica de definiciones que en no toman en cuenta el conocimiento sobre la lengua que el niño ha construido espontáneamente (Castedo, 1995). Estos métodos (tradicionales) implican la enseñanza, primero de las vocales y luego las consonantes para conformar sílabas para construir palabras y dan especial importancia al uso de la gramática y la ortografía, lo que resulta insuficientes ya que leer y escribir son procesos sumamente complejos y su enseñanza efectiva requiere que los niños conozcan qué, para qué y cómo se escribe (Pellicer et al., 2004), recordemos que la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Ferreiro 1999; De la Cruz et al., 2002; Velásquez 1999).

A partir de los aportes de Emilia Ferreiro al campo de la Ai, ha habido un gran desarrollo didáctico sobre la manera en la que se trabaja para la apropiación de la escritura, teniendo en cuenta el proceso que los niños desarrollan en este tiempo (Kuperman et al., 2011).

Al considerar la evolución histórica de los sistemas de escritura, nos vemos obligados a abandonar la idea ingenua de lo escrito como pura transcripción oral (Ferreiro, 1995). Para formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita es necesario brindar oportunidades variadas de prácticas (desde lo pedagógico y didáctico), es decir, se deben generar experiencias diversas de aproximación a la escritura. Como bien lo explica Delia Lerner: el maestro debe “elegir y seleccionar situaciones diversas, textos diversos, propósitos diversos, en función de ciertos propósitos que son los que dan sentido a las prácticas que se seleccionan” (Kuperman, et al.,2011).

En este marco es fundamental dar sentido a la enseñanza, pensar situaciones en las que la lectura adquiera sentido desde la perspectiva del alumno y resguardar la presencia de propósitos comunicativos y didácticos y el modo en que se relacionan (Molinari et al.,2008).

### **Tema 6: Relación entre métodos de enseñanza y niveles de CDC**

Ya hemos situado la Ai como un contenido fundamental en la formación primaria de nuestros niños. Si a esa información añadimos que diversas investigaciones han demostrado que la educación preescolar es parte importante del camino hacia un mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación (Rolla y Rivadeneira, 2016), es consecuente estudiar cómo los educadores de niveles iniciales de enseñanza abordan la Ai. La investigación longitudinal indica que las intervenciones de alta calidad durante los años preescolares pueden tener efectos duraderos en una amplia gama de resultados de desarrollo (Dickinson, 2006).

Diversos autores enfatizan que la práctica docente no es únicamente seleccionar opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino que también es tomar decisiones éticas y políticas (Barrón, 2006) que aseguren al docente el mejor aprendizaje posible para sus estudiantes.

La prevalencia en Chile del uso de métodos tradicionales de la enseñanza de la Ai, nos da espacio para configurar la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuál es el conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial (CDC-Ai) en los ejes de Escritura, Lectura y Comunicación, declarado por una educadora de educación parvularia experimentada?

Es natural creer que una educadora con amplia experiencia en Ai posee una alta integración de los diversos conocimientos que componen su CDC y que eso implica la incorporación en su práctica de elementos de enseñanza provenientes tanto de métodos tradicionales como de otros provenientes de enfoques como la psicogénesis de la escritura.

### **Aporte de esta investigación**

En Chile los estudios sobre el conocimiento profesional y, especialmente, el vinculado a la enseñanza son escasos (Vergara y Cofré 2014). Esta investigación ofrece una aproximación al CDC de la Ai y se justifica en la importancia que reviste este tema en la formación de los sujetos. La necesidad de producir conocimientos que permitan resolver los problemas sobre la enseñanza de la lengua y hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos contribuirá a que la didáctica de la lectura y la escritura dejen de ser materia "opinable" y se constituyan en un cuerpo de conocimientos de reconocida validez (Lerner, 2001). Por otra parte, será un aporte para repensar de manera crítica, y orientada a la mejora, la acción docente en aula.

### **Tema 7: El rol transformador de la educadora de párvulos**

La destacada educadora, académica, investigadora y Premio Nacional de Educación, María Victoria Peralta señala que la educadora de párvulos, como profesional de la educación tiene la potestad de decidir la mejor opción curricular para las necesidades de los niños y niñas con que se desempeña (Peralta et al.,2014). Sin embargo, enseñar para que niños y niñas accedan a aprendizajes significativos y de calidad, implica también que la educadora mejore su aprendizaje sobre los conocimientos que influyen directamente en su enseñanza, como lo es,

el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Ravanal y López- Cortéz 2016). Sabemos que ser profesor no se remite a conocer los alcances de la disciplina que impartimos, sino que representa otros desafíos; junto con los conocimientos específicos de la disciplina que imparte, ser docente implica otras responsabilidades profesionales, una de ellas es analizar permanentemente la práctica pedagógica, haciendo seguimiento del quehacer pedagógico, sistematizando y evaluando (Reveco, 1993).

Observar la práctica de la educadora, comprender su CDC y pensar a partir de ello en formas de aportar al fortalecimiento permanente de la carrera docente y ese es el espíritu que orienta esta propuesta.



## **Marco metodológico**

Este estudio adopta un paradigma cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, cuyo objetivo es analizar la representación del contenido de Alfabetización Inicial (Ai) de una educadora de párvulo experimentada a fin de caracterizar el Conocimiento Didáctico del Contenido de Ai. Para ello, se utiliza el cuestionario de preguntas abiertas, conocido como *Representación del Contenido* (ReCo) propuesto por Loughran, Mulhall & Berry (2004) y el modelo de CDC de Park y Chen (2012) como herramienta heurística para lograr caracterizar el CDC-Ai de la educadora participante.

## **Participante**

Participa del estudio una Educadora de Párvulos con una Maestría en Dirección y Gestión escolar. Además, cuenta con 15 años de experiencia laboral, en los que se ha desempeñado como educadora en el primer nivel de transición mayor (atención a niños y niñas desde los cuatro años de edad) segundo nivel de transición mayor (atención a niños y niñas de entre cinco y seis años de edad). Actualmente, trabaja como encargada de convivencia escolar para el primer ciclo básico (niños y niñas de entre 5 y 10 años) en un colegio católico, mixto que imparte educación científico – humanista para todos los niveles de enseñanza (desde preescolar a educación media).

## **Diseño del estudio**

Se opta por un estudio de caso único intrínseco (Rodríguez, Gil & García, 1999) por el interés de explorar el contenido de la representación del contenido de Ai de una profesora con más de diez años de experiencia profesional y cómo eso permite caracterizar el conocimiento didáctico de alfabetización científica. Para ello, el estudio distingue tres fases de investigación:

Tabla 1: Fases del estudio

Fases	Nombre de la Fase	Objetivo(s) de investigación	Procedimiento de investigación
1	Representación del Contenido de Alfabetización Inicial (ReCo AI).	Caracterizar la representación del contenido de alfabetización inicial.	Aplicación del cuestionario ReCo (Loughran et al., 2004).
2	Mapeo del conocimiento didáctico de alfabetización inicial.	Establecer relaciones entre los componentes del CDC del contenido.	Establecer relaciones entre los componentes del CDC según el modelo de pentágono de Park y Cheng (2012) a través de un análisis cualitativo de contenido.
3	Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial.	Caracterizar el CDC a partir del análisis de las representaciones sobre alfabetización inicial.	Construcción de redes semánticas a partir del modelo de Park y Chen (2012).

### Categorías/Variables, Instrumentos y recolección de datos

#### Fase 1. Representación del Contenido de Alfabetización Inicial

Esta fase tiene por finalidad caracterizar la representación del contenido de la alfabetización inicial. Para ello se aplicó el cuestionario ReCo (Loughran, Mulhall y Berry 2004) y se relaciona la demanda de la pregunta con los componentes del CDC (Bravo & Cofre., 2016; Ravanal & López-Cortes, 2016) tal como lo ilustra la figura 1.

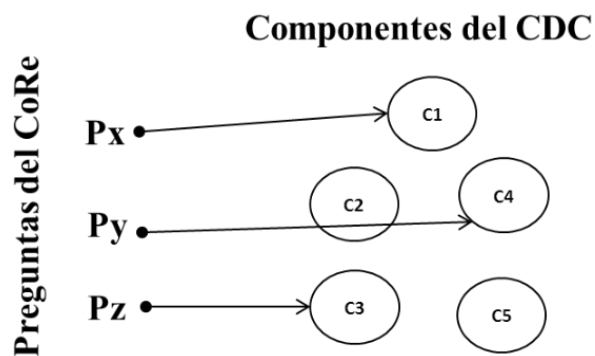


Figura 1:Relación entre demanda de la pregunta y componente del CDC

## Instrumento de recogida de información

Con la finalidad de explorar el conocimiento didáctico de alfabetización inicial (CDC-Ai) de la educadora se empleó un cuestionario no estructurado escrito de preguntas abiertas, denominado ReCo (Representación del Contenido), ampliamente usado en investigaciones que exploran el CDC de profesores (Loughran, Mulhall y Berry 2004). El principal atributo de este instrumento es que permite reconocer las ideas centrales de los contenidos de Lectura, Escritura y Comunicación. Las preguntas del cuestionario fueron vinculadas con los componentes del CDC descrito por Magnusson, Krajcik y Borko (1999) con el objetivo de favorecer la caracterización de cada conocimiento por parte de la participante (Tabla 2).

Tabla 2: Preguntas del cuestionario ReCo y relación con el modelo de CDC de Magnusson, Krajcik y Borko (1999)

Preguntas del cuestionario	Componente del CDC
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?	Creencias y conocimiento sobre el currículum
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	Creencias y conocimiento sobre las estrategias e instrucción
7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación

El cuestionario ReCo fue enviado a la educadora a través de correo electrónico. Se le pidió que lo respondiera en un plazo de dos semanas y luego lo devolviera completo mediante la misma vía de recepción. Una vez recibidas las respuestas otorgadas por la educadora se procedió a leerlas de manera comprensiva para posteriormente analizarlas desde el punto de vista sintagmático de la oración para, a partir de ello, proceder a descomponer el párrafo de respuesta en ideas que aportaran unidades de información autónoma factible de ser clasificada o asociadas a los dominios del CDC. Dicha vinculación se generó a partir de la identificación de palabras relacionadas semánticamente a los diferentes dominios del CDC.

Las unidades de información identificadas fueron el insumo para la construcción de los denominados “mapas de conocimiento”. Posterior a la definición de las unidades de información, se realiza un análisis enumerativo entre componentes (Park y Chen, 2012; Ravanal y López-Cortés, 2016) para explorar la relación y comenzar a construir los mapas de CDC-Ai, los que permitieron graficar la relación e integración de los distintos dominios.

La construcción de los mapas permite visualizar tanto la cantidad de relaciones -frecuencia- que se da entre los componentes del CDC-Ai así como explorar el tipo de relación que se establece entre cada componente, dado que no basta con identificar los componentes del CDC sino, que es preciso comprender como ellos interactúan en influyen en el proceso de enseñanza.

Las relaciones tienen su génesis en lo declarado en el cuestionario –ideas, experiencias, conocimiento, situaciones, ejemplos u otros- y el vínculo con un componente específico del CDC asumiendo como origen la pregunta del ReCo. La sistematización de las relaciones identificadas, según lo declarado, permiten contabilizar el número de vínculos entre componente de origen y el componente destino y representar gráficamente la dirección del vínculo y la frecuencia de las relaciones que se establece entre los componentes del CDC-Ai.

Para efectos de la comprensión de los mapas, es importante precisar que los dominios del CDC se encuentran dentro de 5 circunferencias. Las flechas indican la dirección de origen y destino de dichas conexiones. Los dígitos vinculados a las flechas indican el número de

relaciones que se presentan entre los dominios. Los números en semicírculos sobre algunos componentes enumeran las relaciones en sí mismos.

Para efectos de resguardar la validez de los resultados, todas las proposiciones fueron codificadas por dos evaluadores y luego se estimó el nivel de concordancia a través del índice de Kappa de Cohen (anexo 1).

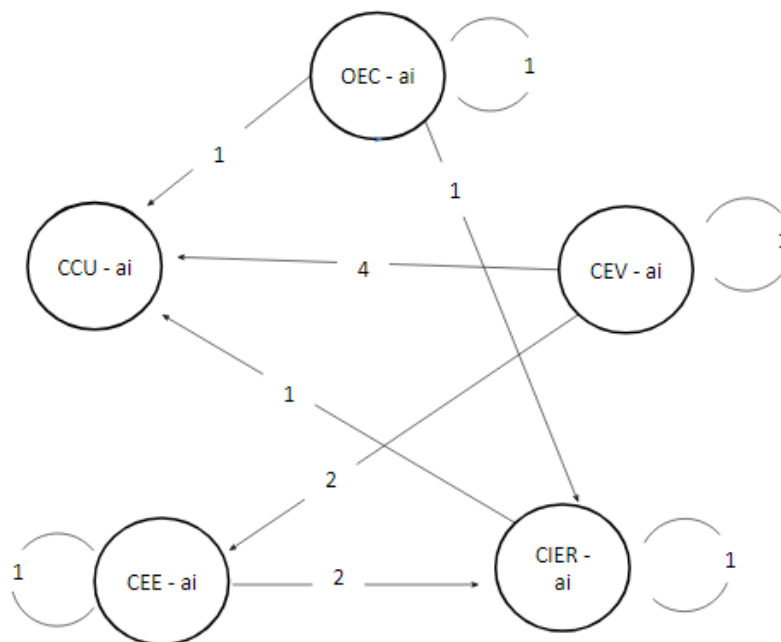


Figura 2: Ejemplo de mapa de conocimiento

## Análisis de los datos

A partir de la información recabada por medio del cuestionario ReCo se realizó un análisis de contenido proposicional y luego una codificación axial con el objetivo de indagar en las relaciones que se establecen entre los componentes del CDC utilizando como herramienta heurística el modelo de Park y Cheng (2012).

## Criterios de rigor

Se analizaron todas las proposiciones declaradas para las tres ideas clave asociadas a alfabetización inicial, que son: Lectura, Escritura y Comunicación. De esta manera se contabiliza el número de proposiciones que relacionan un componente con otro, asumiendo que el origen de la relación está dada por el presupuesto de la pregunta del ReCo que aborda el profesor y como lo ilustra la figura 3.

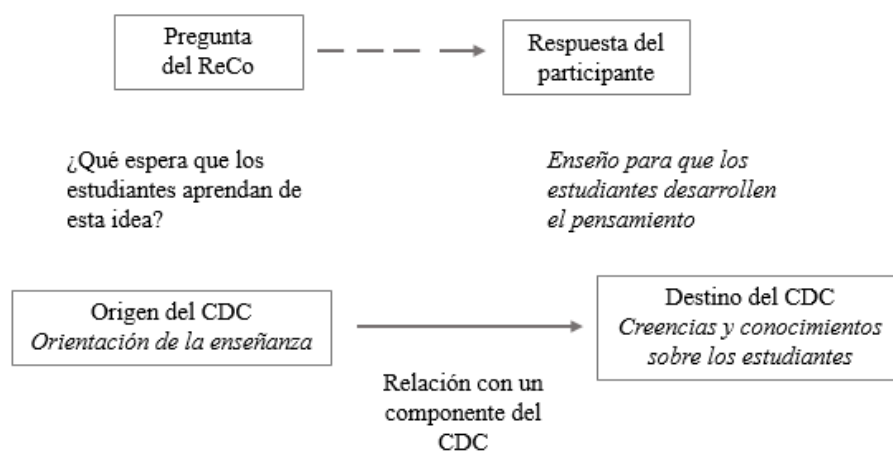


Figura 3:Relación entre las preguntas del ReCo y los componentes del CDC para la elaboración de un mapa de CDC

Las relaciones se cuantifican y sistematizan en una ficha (tabla 2), lo que originan sendas tablas de frecuencia (una por cada idea clave asociada a la alfabetización inicial) como la que se ilustra continuación:

Tabla 3: Ficha de trabajo para sistematizar la frecuencia de relaciones entre componentes del CDC de Alfabetización Inicial. Ejemplo que muestra la frecuencia de las relaciones entre los componentes del CDC sobre lectura en la educadora participante.

	Educadora				
	OEC	CEV	CEE	CCU	CIER
OEC	1	0	0	2	0
CEV	0	1	0	0	0
CEE	0	0	2	1	0
CCU	0	0	0	6	0
CIER	0	0	0	0	4

Tabla 4: Índice de concordancia de Kappa de Cohen para las ideas sobre los tres ejes de Alfabetización inicial

Idea Principal	Índice de Kappa
Eje Escritura	0,81
Eje Lectura	0.83
Eje Comunicación	0.87

Analizar la información recogida permite acceder a la descripción del CDC por componente en dos momentos:

## **Fase 2: Mapeo del conocimiento didáctico de alfabetización inicial**

**Elaboración de redes sistémicas** (Farias, Molina & Carriazo, 2010). Para la elaboración de las redes sistémicas se transcribieron totalmente todas las respuestas de las participantes para los ejes centrales, que fueron: Escritura, Lectura y Comunicación asociadas al contenido curricular de alfabetización inicial.

**Construcción de mapas de CDC** entendidos como relaciones semánticas entre componentes para explorar la integración del conocimiento didáctico (Ravanal y López-Cortes, 2016). Esta fase se orientó a relacionar las preguntas del cuestionario ReCo con los componentes del CDC según el mapa de Park y Oliver (2012). Para ello se representaron gráficamente las relaciones o conexiones entre los componentes del CDC.

En ambas técnicas predomina el análisis cualitativo del contenido proposicional con uso de categorías predeterminadas, que corresponden a los componentes del CDC y sus respectivas subcategorías según la propuesta de Park y Oliver (2008).

Tabla 5: Categorías y subcategorías del CDC según Park y Oliver (2008)

Categorías del CDC	Subcategoría	Definición operacional
Orientación de la enseñanza	Creencias sobre las finalidades del aprendizaje.	Creencias del profesorado acerca de los propósitos y objetivos de la alfabetización inicial y su naturaleza que guían la decisión instruccional.
	Creencias sobre la naturaleza del contenido.	
	Toma de decisiones sobre la enseñanza del contenido.	
Creencias y conocimiento sobre el currículum	Relevancia curricular.	Creencias y conocimiento del profesorado sobre el currículum horizontal y vertical, materiales y contenidos relevantes y su secuencia de enseñanza
	Materiales curriculares.	
	Currículo horizontal y vertical.	
Creencias y conocimiento sobre los estudiantes	Ideas previas y creencias.	Componente del CDC que se refiere al conocimiento del profesorado acerca de los entendimientos de los estudiantes (intereses, motivaciones, dificultades, errores).
	Dificultades de aprendizaje.	
	Motivaciones e intereses.	
	Necesidades.	
Creencias y conocimiento sobre las estrategias e instrucción	Errores.	Creencias y conocimiento del profesorado sobre las estrategias de enseñanza y representaciones específicas de un tema en alfabetización inicial.
	Estrategias específicas para tratar el contenido o tema.	
	Estrategias generales para tratar el contenido o el tema.	
	Dimensiones evaluables del aprendizaje del contenido o tema.	Creencias y conocimientos del profesor sobre las dimensiones del aprendizaje



.Creencias y conocimiento sobre la evaluación	Técnicas, métodos, procedimientos de evaluación del aprendizaje del contenido o tema.	importantes para evaluar y los métodos por los cuales se puede evaluar ese aprendizaje, incluyendo los instrumentos, enfoques o actividades.
---	---	--

### **Fase 3. Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial**

Esta fase de la investigación se orientó a Caracterizar el CDC a partir del análisis de las representaciones sobre alfabetización inicial. Para ello se procedió al análisis de las relaciones entre los componentes de CDC declarado por la educadora, las que fueron sistematizadas en sendas redes sistémicas (Escritura, Lectura y Comunicación) a partir del modelo de Park y Chen (2012).

## Resultados

### Análisis cualitativo de los datos

#### Caracterización del CDC: análisis de la red sistémica de Escritura

A continuación se presenta la red sistémica de la representación del contenido sobre el sistema de Escritura.

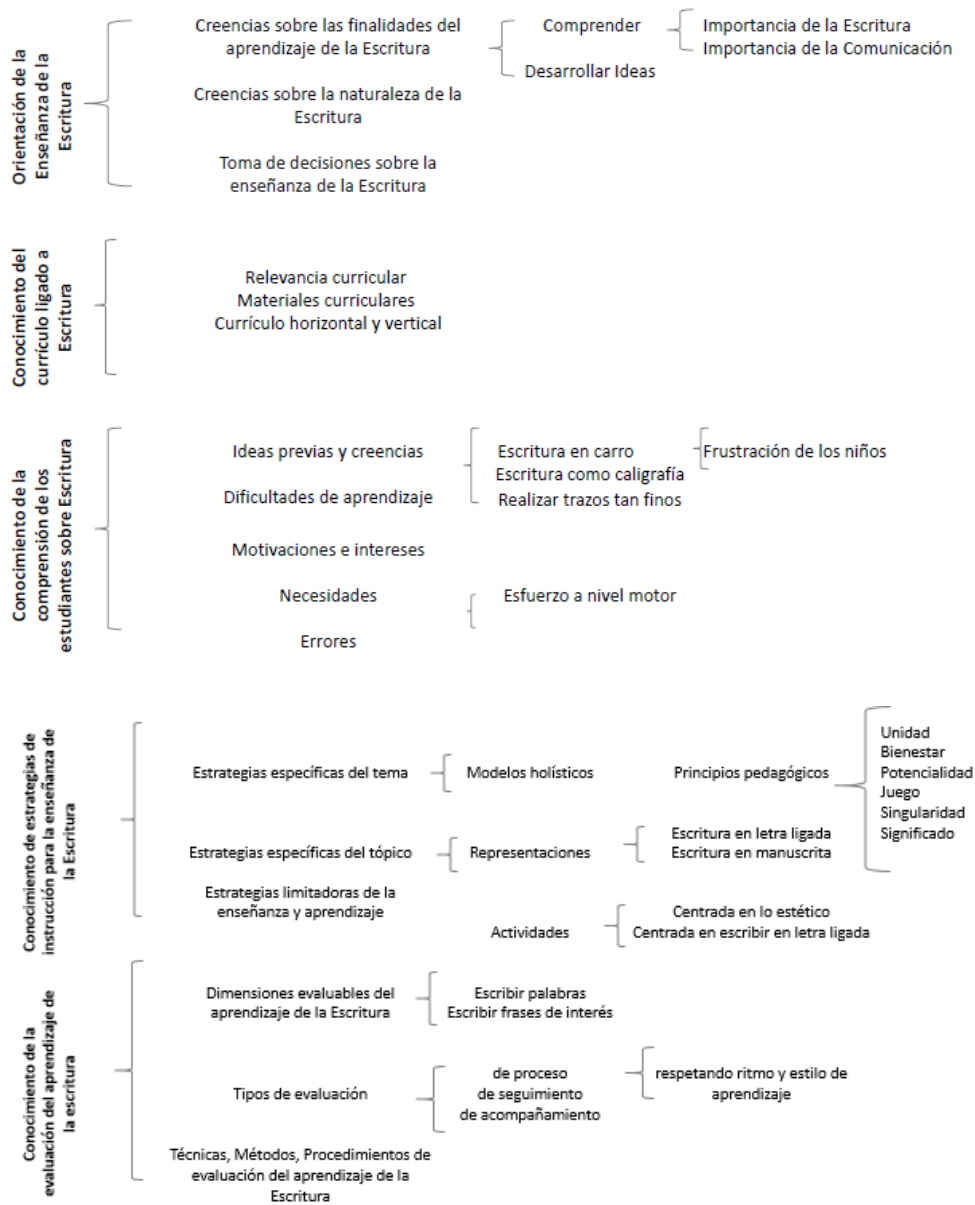


Figura 4: Red sistémica sobre la representación del contenido de escritura

## **Escritura: Sistema de escritura**

***Orientación de la enseñanza de la escritura (OEC):*** El análisis de las respuestas del cuestionario ReCo asociado al componente Escritura evidencia con claridad que la educadora identifica dos finalidades en la enseñanza de este tópico las que dicen relación con que los estudiantes comprendan la importancia de la escritura y que sean capaces de desarrollar ideas en soporte escrito. Esto da cuenta de la priorización del trabajo docente en torno a la promoción de más habilidades cognitivas que conceptuales (comprender - desarrollar) las que se orientan a que los aprendices valoren la importancia de la comunicación escrita. No es posible identificar información emanada por parte de la docente en torno a sus creencias en torno a la naturaleza de la escritura ni sobre decisiones de su enseñanza.

***Creencias y conocimiento del currículum (CCU):*** La educadora no declara ninguna idea asociada al currículum, sean estos: relevancia curricular, materiales curriculares u organización del currículo (vertical u horizontal).

***Creencias y conocimiento de la comprensión de los estudiantes (CEE):*** Este ámbito concentra el 15% de todas las ideas expresadas por la educadora en el cuestionario ReCo. La mayoría de ellas expresan a dificultades de aprendizaje procedimentales: la realización de trazos finos, escritura en carro (palabras montadas una sobre la otra) escritura caligráfica (centrada en lo estético y no en la funcionalidad del lenguaje) y actitudinales, expresadas en la frustración que se genera en los estudiantes al no conseguir los resultados esperados en el ejercicio de escribir por cuanto el trabajo en torno al eje Escritura es demandante a nivel motor para los niños, lo que se traduce en un esfuerzo para ellos. En tanto, expresiones vinculadas a ideas previas, motivaciones, intereses y errores no son explicitados en el cuestionario ReCo.

***Creencias y conocimientos de estrategias de instrucción para la enseñanza de la escritura (CIER):*** Para la educadora las actividades centradas en lo estético o escritura en letra ligada representan limitaciones para el aprendizaje. Sin embargo, las estrategias reconocidas para enseñar a escribir son: escritura en manuscrita y letra ligada. Junto con ello, la educadora

plantea la idea que las estrategias de enseñanza deben representar modelos holísticos de carácter constructivista los que se fundan en los principios pedagógicos de unidad, bienestar, potencialidad, juego, singularidad y significado declarados en Bases Curriculares de Educación Parvulario (BCEP, MINEDUC, 2017).

***Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la escritura (CEV):*** En este apartado se evidencia que las ideas expresadas no atienden a técnicas, métodos y procedimientos de evaluación. El énfasis está en indicar las dimensiones de la evaluación, expresadas como escribir palabras o frases de interés. Por su parte, se mencionan tres tipos de evaluación: de proceso, seguimiento y acompañamiento y se hace mención a las rúbricas como instrumento disponible para la evaluación de la Escritura.

## Caracterización del CDC: análisis de la red sistémica de Lectura

A continuación se presenta la red sistémica de la representación del contenido sobre el sistema de Lectura.

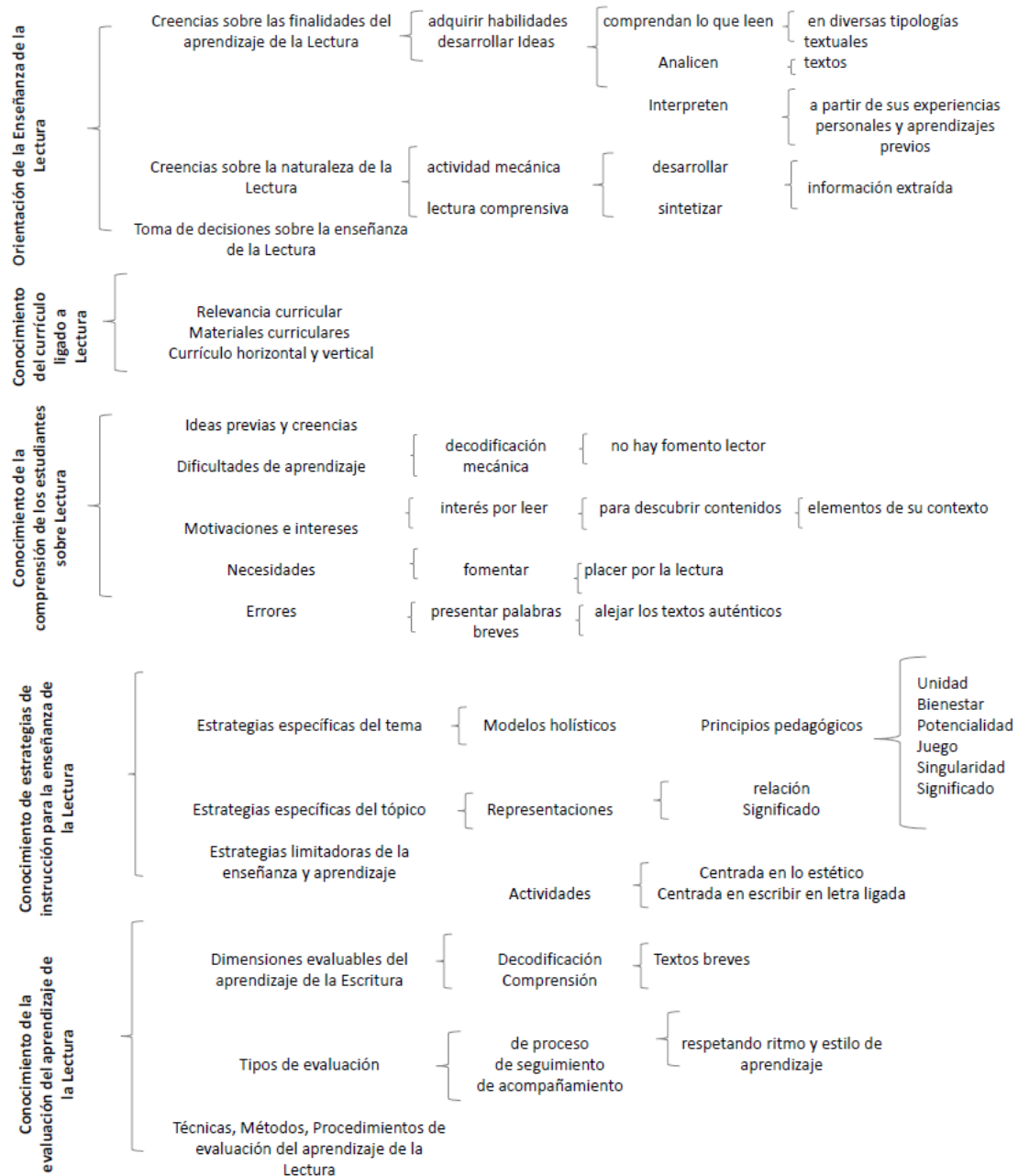


Figura 5: Red sistémica sobre la representación del contenido de Lectura

## **Lectura: Leer es interpretar**

***Orientación de la enseñanza de la lectura (OEC):*** en lo referido a las creencias sobre el sentido de la enseñanza de la Lectura, las respuestas aportadas por la educadora nos permiten identificar que mediante la comprensión y el análisis de una diversidad de textos escritos se promueve la adquisición de habilidades y el desarrollo de ideas. Se observa una alusión a que los estudiantes trabajan en base a textos que puedan interpretar a partir de sus experiencias y aprendizajes previos. En cuanto a las creencias sobre la naturaleza de la lectura, la educadora alude a una actividad mecánica de extraer información y sobre la comprensión del texto lo que permite llegar al desarrollo de habilidades como sintetizar información.

***Creencias y conocimiento del currículum de alfabetización inicial (CCU):*** la educadora no hace referencias de ningún tipo a ideas sobre el currículum asociado a Lectura.

***Creencias y conocimiento de la comprensión de los estudiantes (CEE):*** en esta dimensión la educadora refiere especialmente a las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes. En este sentido, indica la falta de fomento lector como responsable de la decodificación mecánica (y no comprensiva). Asimismo alude a las motivaciones e intereses de los estudiantes indicando para este campo que niños y niñas demuestran interés por leer. En relación con las necesidades de los estudiantes la educadora señala que es primordial promover el interés por la lectura. Finalmente, la profesional plantea como un error ofrecer a los estudiantes palabras breves (2-3 consonantes) ya que ello los aleja de los textos auténticos y presentes de manera cotidiana en su contexto.

***Creencias y conocimientos de estrategias de instrucción para la enseñanza de la lectura (CIER):*** En lo referido a la instrucción de los contenidos del eje Lectura, la educadora declara nuevamente los principios pedagógicos definidos en las Bases Curriculares de Educación parvularia: bienestar, potencialidad, juego y singularidad. Por otra parte, menciona

estrategias relacionadas al tópico específico de Lectura, mencionando principios pedagógicos enfocados a la relación y el significado.

***Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la lectura (CEV):*** en relación con las categorías de este elemento, la educadora manifiesta ideas sobre las dimensiones que considera para la evaluación de la Lectura aludiendo a ideas sobre decodificación y codificación de textos breves. También refiere a tipos de evaluación, donde (y al igual que en el eje Escritura), menciona evaluaciones de proceso, seguimiento y acompañamiento; a esto suma que siempre debe respetarse el ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante. La educadora no menciona declara ideas relacionadas a técnicas y métodos para la evaluación del aprendizaje de la Lectura.

## Caracterización del CDC: análisis de la red sistémica de Comunicación

A continuación se presenta la red sistémica de la representación del contenido sobre el sistema de Comunicación.

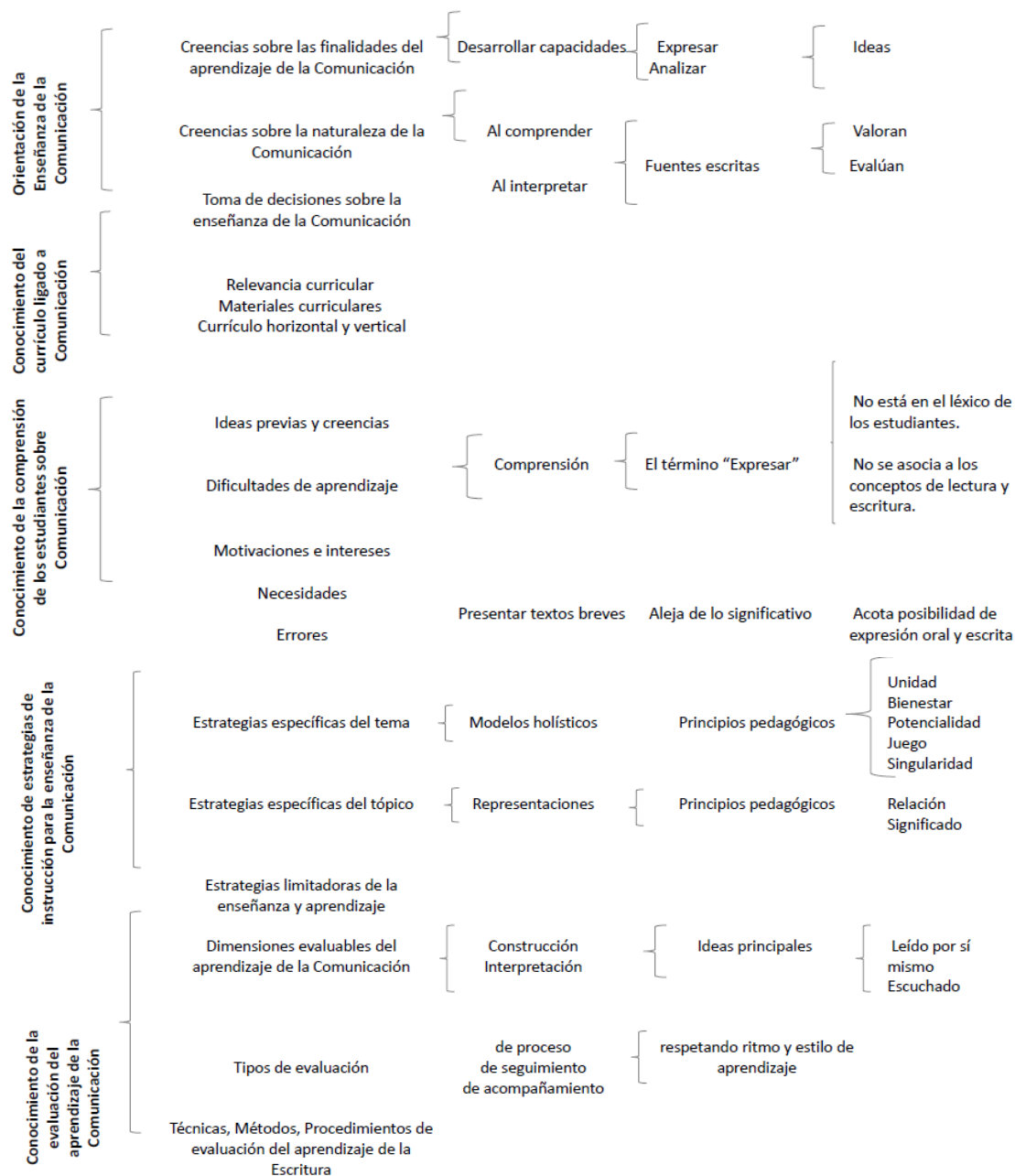


Figura 6: Red sistémica sobre la representación del contenido de Comunicación



## **Comunicación: Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente**

***Orientación de la enseñanza sobre comunicación (OEC):*** en este apartado la educadora hace referencia a ideas vinculadas a las creencias sobre las finalidades del aprendizaje del eje Comunicación y señala cuando los estudiantes adquieran la habilidad de comprender e interpretar expresiones escritas de comunicación, podrán valorar y evaluar la información recopilada. La educadora también menciona ideas sobre la toma de decisiones sobre la enseñanza de la Comunicación y plantea que se debe desarrollar la capacidad de expresar ideas a partir del análisis y la expresión verbal o escrita, fomentando que el párvulo desarrolle ideas propias.

***Creencias y conocimiento del currículum de alfabetización inicial (CCU):*** la educadora no menciona ideas sobre el currículum asociados al eje de Comunicación.

***Creencias y conocimiento de la comprensión de los estudiantes (CEE):*** en lo referido a esta dimensión, la educadora menciona ideas sobre las creencias previas, y plantea que los estudiantes no comprenden el concepto de “expresar” ni lo vinculan a procesos de lectura y escritura. También hace referencia a los errores presentes en la enseñanza de los contenidos propios del eje de Comunicación e indica que al presentar textos breves con palabras simples se aleja a los niños de los textos auténticos y significativos y acota la posibilidad de expresión (oral y escrita) de los párvulos.

***Creencias y conocimientos de estrategias de instrucción para la enseñanza de la comunicación (CIER):*** en relación con las estrategias de enseñanza de comunicación la educadora alude a la implementación de enseñanza con modelos holísticos, donde incorpora los principios pedagógicos de la educación inicial según las Bases Curriculares vigentes para el nivel en que enseña, mencionando la actividad, bienestar, juego y singularidad entre otras.

***Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la comunicación (CEV):*** La educadora declara ideas sobre técnicas y métodos y procedimientos de evaluación, donde indica emplear evaluaciones de proceso, seguimiento y acompañamiento, donde se debe

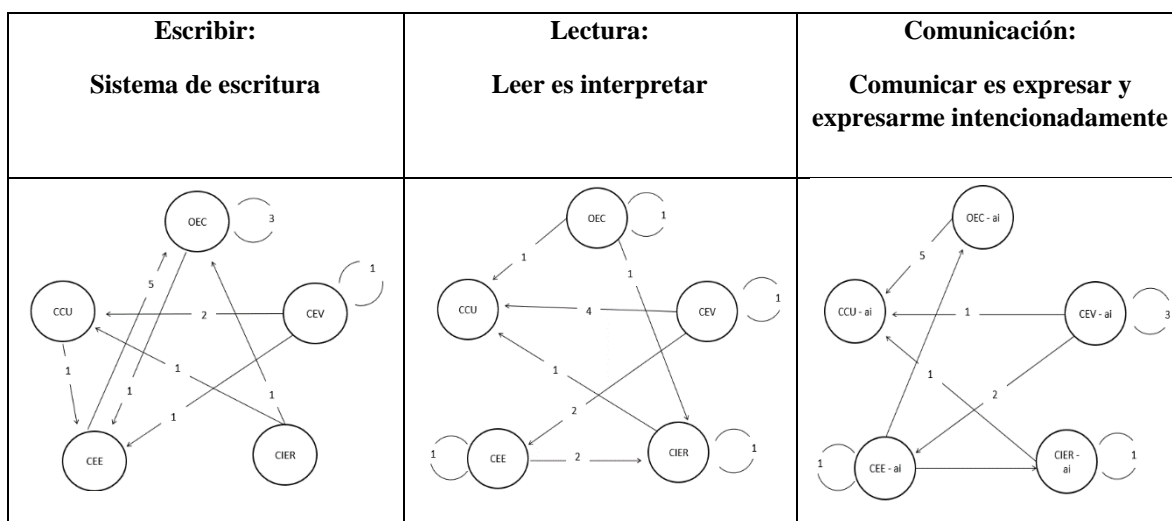
respetar el estilo y ritmo de aprendizaje. Por otra parte, hace referencia a la observación, y plantea que cuando los estudiantes logran formar oraciones completas, expresar ideas e interpretar ideas principales de un texto.

### Análisis cuantitativo de los datos

#### Mapeo del CDC

El análisis del mapa del CDC para cada eje: escritura, lectura y comunicación se realizó a través de descripciones e interpretaciones derivadas de la observación de las conexiones entre los componentes del CDC y del número de relaciones totales de cada uno de los mapas.

Tabla 6: Mapas de conocimiento didáctico de alfabetización inicial



En general, la mayoría de los componentes de CDC-Ai establecen, al menos, una relación proposicional con algún otro componente del CDC, que evidenciamos en la tabla 1. El análisis de los mapas de la educadora, muestran que las creencias y el conocimiento de evaluación (CEV), para las tres ideas centrales de alfabetización inicial, no se vincula con la orientación de la enseñanza (OE), ni con las estrategias de enseñanza (CIER). La organización de cada mapa; mediados por las proposiciones declaradas en el cuestionario y que expresamos como relaciones de ideas entre componentes (uso de flechas o grafismos), es distinto uno de otro, por lo tanto, tenemos mapas de CDC-Ai, particulares para cada idea –Lectura, Escritura y Comunicación– para todas las ideas sobre alfabetización inicial. A pesar

de que para todos los mapas la cantidad de proposiciones analizadas es similar (16 o 14), la organización del CDC-Ai es diferente y depende del contenido a tratar. Así, para el sistema de escritura, las relaciones entre los componentes del CDC-Ai, muestran que el 37,5% de éstas, se establecen entre el componente OE y el componente CEE; relaciones que se evidencian en doble dirección, mostrando mayor integración en esos componentes. En tanto, sólo el 6,3% de las relaciones se establece entre CUU y CEE. El mapa de Lectura, muestra que los componentes OE, CEV y CIER aluden al componente CCU en un 40,0%, en cambio, el mapa de Escritura y Comunicación están representados por un 18,8% y 43,8%, respectivamente, de proposiciones centrados en ese componente (CUU). Para el caso de Escritura, no se evidencian proposiciones que vinculen los conocimientos de los estudiantes con los conocimientos sobre las estrategias o viceversa.

### **Representación de la educadora sobre Escritura**

El primer eje analizado en este estudio fue el de *Escritura*. Para ello se procederá al análisis de su mapa y posteriormente se contabilizarán las relaciones entre cada componente, indicando su direccionalidad. En este mapa se contabilizan un total de 16 relaciones y tiene la particularidad de que todos los componentes tienen al menos una vinculación hacia otro componente o hacia sí mismo.

## Mapa del CDC de Escritura

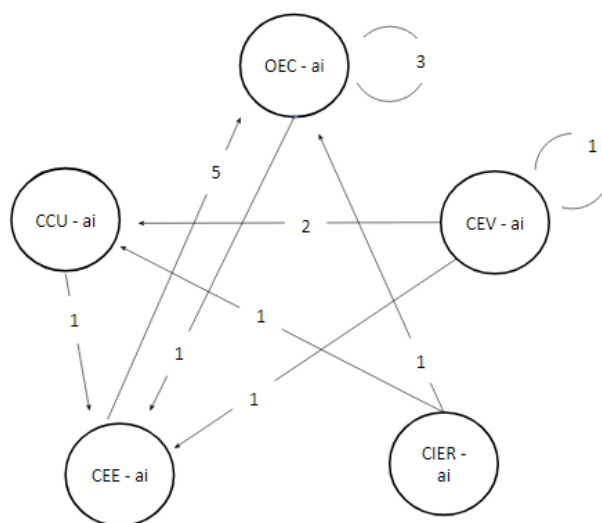


Figura 7: Mapa CDC Escritura

### **Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OEC)**

Este componente se refiere a las creencias de los profesores sobre cuáles son los propósitos y objetivos de la enseñanza. Este dominio posee tres subcategorías: a) creencias acerca de las finalidades de la enseñanza de la escritura, b) creencias acerca de la naturaleza de la escritura y c) toma de decisiones en la enseñanza de la escritura.

A partir de estas subcategorías se describirá la orientación hacia la enseñanza de la escritura de la educadora. En su mapa es posible observar que la mayoría de relaciones convergen hacia OEC, pudiendo constatarse 5 relaciones unidireccionales desde CEE hacia OEC, 1 relación unidireccional desde CIER hacia OEC y 1 desde OEC hacia CEE. A partir de ello es posible indicar una amplia comprensión de la educadora sobre el sentido y propósito de la enseñanza de la escritura. La relación con los componentes CEE y CIER aluden a la presencia de más acciones tendientes al desarrollo de habilidad cognitivas conceptuales orientadas a que los estudiantes valoren la importancia de la escritura, con atención a las características propias de su grupo de estudiantes. El componente OEC no se vincula en el mapa ni a CCU ni a CEV.

### **Dominio del conocimiento del currículum (CCU)**

Esta dimensión hace referencia al conocimiento del docente sobre las orientaciones curriculares vigentes así como los materiales disponibles para la enseñanza de la escritura. Este componente expresa la comprensión de la educadora sobre la importancia de tópicos relativos al currículum como un todo. Es un conocimiento que habilita para que el docente distinga los conceptos nucleares de los periféricos, adapte la enseñanza, modifique actividades y suprima contenidos que puedan ser considerados secundarios. Cabe distinguir que esta dimensión se construye no desde cobertura curricular sino que desde la enseñanza para el aprendizaje. Las subcategorías de esta dimensión son a) relevancia curricular, b) materiales curriculares, y c) currículum horizontal o vertical.

### **Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)**

Este dominio se refiere al conocimiento de los educadores sobre los que sus estudiantes saben en torno a un determinado tema o contenido. Este dominio incluye a) ideas previas o creencias, b) dificultades de aprendizaje, c) motivaciones e intereses d) necesidades, e) errores conceptuales.

En el mapa de la educadora es posible identificar que este componente se relaciona hacia OEC (5 relaciones) y 1 desde OEC. Se observa una relación unidireccional desde CCU hacia CEE lo que sugiere que la educadora considera el currículum vigente para abordar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Se observa 1 relación unidireccional desde CEV hacia CEE. El componente CEE no conecta consigo misma ni con CIER.

### **Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)**

Este componente hace referencia al conocimiento de diversas estrategias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Este dominio se funda en las categorías a) estrategias

específicas del tema, b) estrategias específicas del tópico y c) estrategias limitadoras de la enseñanza y el aprendizaje. En el mapa de la educadora es posible observar que esta subcategoría está pobremente integrada, pudiendo distinguir que solo se vincula 1 vez de manera unidireccional hacia el componente OEC y 1 hacia CCU. Este componente no muestra ningún tipo de vinculación con los componentes CEV, CIER ni consigo mismo.

### **Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)**

En este dominio la evaluación se aborda como un proceso que posee las siguientes subdimensiones a) dimensiones evaluables del aprendizaje de la escritura, b) tipos de evaluación y c) técnicas, métodos y procedimientos de la evaluación.

En el mapa de la educadora es posible observar que esta subcategoría se relaciona 1 vez consigo mismo, 1 de manera unilateral hacia CEE y 1, también unilateral hacia el componente CCU. El componente CEV no se vincula a CIER, ni a OEC.

## Representación de la educadora sobre el eje Lectura

A continuación se procederá al análisis del mapa de Lectura, se contabilizarán las relaciones entre cada componente, indicando su direccionalidad. Este mapa cuenta con un total de 15 relaciones y al igual que en el mapa de escritura se observa que todos los componentes tienen al menos una relación con otro componente. Cabe destacar que todas las relaciones establecidas son unidireccionales.

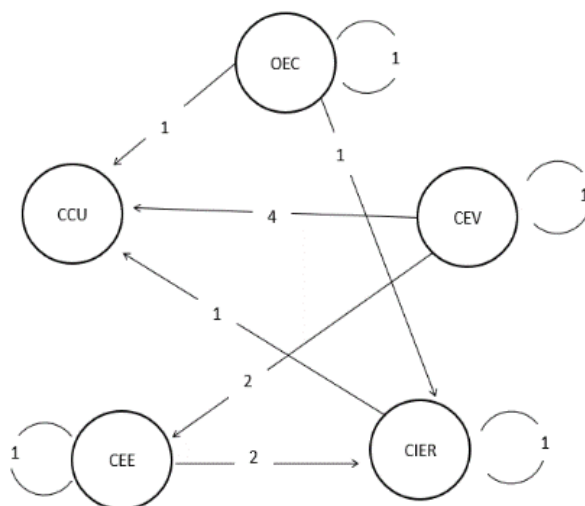


Figura 8: Mapa CDC Lectura

### **Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OEC)**

Este componente se vincula hacia 2 componentes: CCU y CIER. Dado que este componente se refiere a las creencias de los profesores objetivos de la enseñanza se puede señalar que el sentido de la enseñanza de la escritura se vincula directamente a lo prescrito en el currículum. Asimismo, se puede indicar que la toma de decisiones en torno a la enseñanza, se apoyan en el conocimiento de estrategias específicas para la instrucción de los contenidos de Lectura.

### **Dominio del conocimiento del currículum (CCU)**

Es posible observar que para el componente CCU no se evidencian vínculos desde sí mismo hacia otro componente, sin embargo casi todos los otros componentes, a excepción de CEE,

tienen al menos una relación con él (OEC 1, CIER, 1). Destaca en este sentido que el componente CEV se relaciona hacia CCU 4 veces lo cual puede dar cuenta de que la evaluación como actividad y proceso está fuertemente anclada en la relevancia que en el currículum se le aporta.

### **Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)**

En relación con este dominio es posible observar 1 referencia hacía sí mismo, 2 relaciones unidireccionales hacia el componente CIER y que desde CEV se originan 2 relaciones hacia CEE. Este dominio, al considerar los conocimientos que la educadora posee sobre sus estudiantes, nos permite establecer que la educadora considera esta información para en el abordaje de las estrategias de enseñanza de la Lectura y que la evaluación de sus contenidos también considera dicha información. Es evidente la desconexión entre este componente y los componentes CCU y OEC.

### **Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)**

Este componente hace referencia al conocimiento de diversas estrategias didácticas para la enseñanza de la Lectura. Es posible observar que desde este componente se produce una relación hacia CCU, y que desde OEC hay una vinculación, mientras que desde CEE surgen 2, hallazgo que da cuenta de que las estrategias se circunscriben a las orientaciones curriculares vigentes. Cabe destacar que hay una relación de CIER hacia sí misma hay 1 relación.

### **Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)**

En el mapa estudiado es posible establecer una baja integración del componente CEV con otros, dado que solo se relaciona desde sí hacia CCU 4 veces y hacia CEE 2 veces. No se contabilizan relaciones en ninguna dirección con OEC ni CIER lo que es indicativo de que la educadora en su relato no conecta la evaluación de los contenidos de Lectura con el sentido de su enseñanza ni tampoco con las estrategias para su enseñanza. No obstante, la evaluación



se ajusta a criterios curriculares vigentes y se modela en función del conocimiento de la educadora de sus estudiantes.

### Representación de la educadora en el eje Comunicación

A continuación se procederá al análisis del mapa de Comunicación, se contabilizarán las relaciones entre cada componente, indicando su direccionalidad. Es preciso notar que este mapa presenta 14 relaciones en total, menos que las dos categorías precedentes. Es también aquel con menos integraciones.

### Mapa del CDC de Comunicación

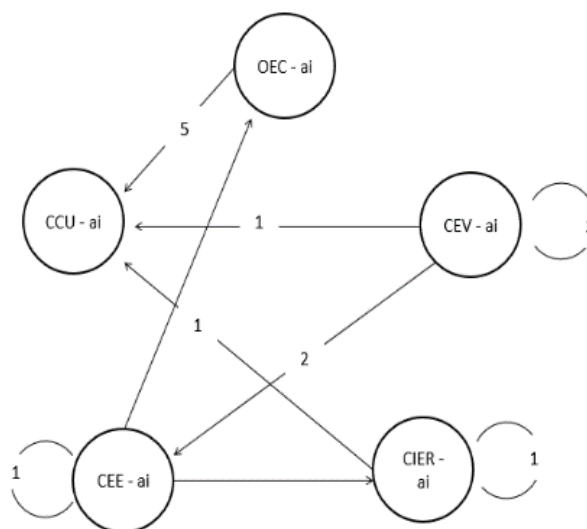


Figura 9: Mapa CDC Comunicación

### Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OEC)

Este dominio se vincula de manera unilateral hacia CCU en 5 oportunidades, lo que sugiere que el sentido de la enseñanza de la comunicación está fuertemente acotado a las definiciones curriculares en cuanto a sentido y propósito. Del resto de los componentes solo se observa a CEE vincularse hacia él en 1 oportunidad. Es interesante notar que ni CEE, CIER ni CEV establecen vínculo alguno con OEC, lo que evidencia una nula integración de los

componentes y con ello de la articulación de los conocimientos para la enseñanza de la Comunicación.

### **Dominio del conocimiento del currículum (CCU)**

Es posible observar que para el componente CCU, junto con relación que existe desde OEC hacia él, también se ve 1 relación que proviene desde CEV y otra desde CIER. Es preciso enfatizar que CCU no se encuentra relacionado de ningún modo con CEE, lo que da cuenta de la desconexión entre ambos componentes.

### **Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)**

En relación el componente CEE se observa una relación hacia sí mismo, también que desde él emerge 1 vinculación hacia CIER, y 1 hacia OEC. CEE no se vincula de ninguna manera con CCU.

### **Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)**

Para el caso de las relaciones de CIER, vemos que hay una relación sobre sí mismo, 1 en dirección hacia CCU y que desde CEE se origina una hasta él. No se evidencia relación alguna entre CIER y OEC.

### **Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)**

En el mapa estudiado CEV establece 1 relación hacia CCU y 2 relaciones hacia CEE. No presenta vínculo con CIER ni con OEC. Cabe destacar que este componente tiene 3 relaciones hacia sí mismo.

## **Discusión y conclusiones**

En esta investigación se ha estudiado el conocimiento didáctico de alfabetización inicial (CDC-Ai) una educadora experimentada, profundizando en su representación sobre los componentes del CDC-Ai canónico mediante el diseño y análisis de redes sistémicas y la relación de los componentes del CDC-Ai a partir de la construcción de mapas de CDC. El estudio permite a partir de la aproximación a su CDC-Ai, establecer algunas conclusiones sobre cómo aborda la enseñanza de la alfabetización inicial.

La hipótesis inicial que guio este estudio fue que un profesor con un CDC tradicional tenderá a una instrucción de la Ai centrada en métodos que relevan el descifrado, en los que lo central es el procedimiento a seguir para lograr que todos los alumnos alcancen iguales resultados, mientras que una educadora experimentada tendría un CDC avanzado lo cual se revelaría en que integraría a su práctica profesional estrategias que aseguren que la adquisición de los contenidos propios de los tres ejes de la comprensión lectora: escritura, la lectura y la comunicación, de manera tal que los estudiantes sean capaces de reconstruir un objeto a través de la comprensión de sus leyes de composición (Ferreiro y Teberosky, 1979), usos y sentidos sociales. En otras palabras, que la enseñanza de la escritura, la lectura y la comunicación desarrolle de manera integral las habilidades de los niños y niñas en contextos reales, fundándose en los intereses de los estudiantes. Asimismo, se esperaba constatar que una educadora con vasta experiencia mostraría un CDC-Ai con alto nivel de relaciones entre sus componentes, es decir, con amplia integración entre los conocimientos que hacen enseñable la Alfabetización inicial.

La investigación realizada da cuenta de que el CDC-Ai de la educadora participante de este estudio es similar para los tres ejes de la alfabetización inicial, siendo el eje de escritura el que muestra levemente un número mayor relaciones que los otros componentes observados.

Se puede establecer que la educadora manifiesta para los tres ejes un amplio manejo del currículum nacional vigente, lo que permite inferir que en su práctica profesional es capaz de

discriminar contenidos centrales de contenidos periféricos y adecuar la enseñanza en virtud de ello, es decir, bajo la premisa de comprender cuales son los contenidos centrales que un estudiante del nivel donde imparte clases debe saber y hacer en su nivel. Por su parte, resulta relevante la relación de la educadora con el componente CEV por cuanto en los tres ejes, dicho componente se relaciona hacia el currículum y el conocimiento de los estudiantes, lo que sugiere que la evaluación se aplica como medición de los avances y objetivos de aprendizaje propuestos en las Bases curriculares y que en alguna medida están adecuados a los requerimientos particulares de los estudiantes, sin que esta sea una actividad asociada a estrategias de enseñanza pertinentes para ellos, ni que sea profunda por cuanto aborde el sentido global de la enseñanza de la alfabetización.

Otro tema relevante de mencionar dice relación con la baja integración del componente OEC, referido al propósito de la enseñanza de la alfabetización inicial. Esta separación o pobre integración con otros componentes del CDC, sugiere que el aprendizaje de los contenidos clave de cada uno de los ejes que componen el área podrían no poseer un sentido o propósito claro para los estudiantes, lo que atenta con la coherencia, secuencialidad y fluidez del proceso de adquisición de la lecto-escritura, lo que resulta particularmente complejo dado lo crucial que es poseer competencias de alto nivel en las áreas de la escritura, la lectura y la comunicación, por cuanto son garantes de que cada sujeto pueda desenvolverse de manera adecuada en su entorno social, manifestar sus necesidades y acceder a otros conocimientos.

Como se puede observar en las redes sistémicas, y en consonancia con lo declarado por la educadora, su CDC-Ai está centrado en las estrategias de enseñanza generalistas a la vez que da cuenta de una escasa relación entre los componentes del CDC, especialmente del componente de evaluación. La falta de una distribución equitativa y multidireccional entre todos los componentes del CDC, evidencia que su enseñanza de los ejes estudiados no es del todo efectiva, por cuanto el CDC-Ai permite al profesorado transformar y ajustar su acción didáctica a fin de garantizar aprendizajes de calidad (Nemirovsky, 2001).

La fragmentación observada contrasta con el alto número de años de desempeño de la educadora por cuanto la conceptualización de la enseñanza de una disciplina, es decir, la

manera de concebir la su enseñanza (en este caso el de la alfabetización inicial), se sustenta en dos componentes del CDC-Ai, que son: entendimientos estudiantiles (CEE) y estrategias, instrucción y representación (CIER). La exploración efectuada evidencia que esos componentes son relevantes en la declaración de su CDC-Ai y que en la enseñanza tienen una marcada prevalencia por sobre los otros componentes, todos los cuales son fundamentales y han de estar sinérgicamente relacionados para asegurar aprendizaje de calidad.

En el análisis del CDC-Ai se observa por ejemplo una declaración de la educadora en torno la escritura, específicamente a la caligrafía, la educadora hace alusión a que esta es una dificultad para los estudiantes, cuando en verdad, constituye un aspecto de la enseñanza de la alfabetización inicial de tipo operacional y cosmético de la escritura (Ferrando, 2017) y que es parte de las prácticas cotidianas de la escuela (Rockwell, 2005). En este aspecto, la escritura es mucho más que trazar líneas, sino que es una posibilidad de expresar mediante el uso de un código la interioridad del sujeto. Cabe destacar que el proceso de apropiación de la lengua y la escritura reviste complejidades evidentes para el estudiante, las que son parte natural del proceso y deben ser anticipadas y advertidas por la educadora.

Con respecto al eje Lectura, la educadora señala que al enseñar la lectura enfatizando la decodificación, pese a que la educadora declare que el foco ha de estar en la comprensión, se impide que el estudiante acceda al significado de lo que lee y en la acción, se propende a que la acción docente se vuelque hacia a entregar elementos metodológicos sin conocer ni valorar cómo se relacionan con la forma de aprender de los estudiantes (Manghi, et al. 2016). Por último, en torno a la formación en el ámbito de la Comunicación como núcleo temático, la educadora señala que el fin es que los estudiantes se expresen, lo cual resulta en una paradoja, dado que como ella misma señala, los estudiantes no comprenden cabalmente la noción de “expresarse” y da cuenta de que la acción docente más que promover que los estudiantes manifiesten sus intereses e interioridad por medio de la lectura, la escritura y la oralidad, se está trabajando en torno a que los estudiantes sean capaces de “declarar” que es “expresarse”.

## **Limitaciones y proyecciones de la investigación**

Podemos concluir que el CDC-Ai de la educadora no es de carácter avanzado como se había presumido. Este hallazgo es valioso por cuanto aporta información sobre áreas posibles de intervenir con la docente a fin de fortalecer y promover su desarrollo profesional y asegurar su creciente dominio de todos los conocimientos que permiten experiencias de aprendizaje de calidad para sus estudiantes.

Aunque el estudio por su carácter exploratorio no permite hacer generalizaciones, aporta con indicios para identificar los focos sobre los cuales la profesora sustenta su CDC-Ai declarado. A partir de los descubrimientos de este estudio, se puede suponer que explorar el CDC-Ai con un cuestionario de pregunta abierta, como el cuestionario ReCo, es un modo para acceder a información valiosa sobre cómo se está enseñando, en un momento particular, una disciplina o tema.

La exploración sobre el conocimiento declarado por los docentes, nos faculta para elaborar una teoría de cambio, es decir centrarnos en las transformaciones sucesivas que tienen que ocurrir en la práctica profesional de la educadora para que se logren los resultados esperados en sus estudiantes. La identificación de dichos factores permite luego proceder a la operacionalización de acciones que permitan activar el cambio (Aziz, 2018) y con ello movernos hacia la mejora de la educación en el nivel inicial de enseñanza. Como bien sabemos, avanzar hacia la mejora permanente de los aprendizajes de los estudiantes de los primeros niveles de educación es de crucial importancia para el pleno desarrollo de la persona. A la luz de ello y dado que en el proceso de aprendizaje el rol del educador reviste intransable relevancia, tender hacia la reflexión constante sobre cómo hacer más efectiva la práctica profesional basada en el análisis personal del CDC-Ai, se puede perfilar como un proceso capaz de arrojar información tanto veraz como útil que permitan al educador acceder a conocimiento profundo sobre su propio hacer profesional y para, a partir de los hallazgos, identificar espacios de crecimiento y ejecutar acciones para su concreción.

## Referencias

Alegría, M. & Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 11. 100. 10.5565/rev/jtl3.774.

Andoni Garritz, Diana V. Labastida-Piña, Silvia Espinosa-Bueno & Kira Padilla (2010). Pedagogical content knowledge of inquiry: an instrument to document it and its application to high school science teachers. Universidad Nacional Autónoma de México, México. [https://andoni.garritz.com/documentos/2013/07\\_Garritz-Labastida-Espinosa-Padilla\\_NARST\\_Proceedings2010.pdf](https://andoni.garritz.com/documentos/2013/07_Garritz-Labastida-Espinosa-Padilla_NARST_Proceedings2010.pdf)

Aziz C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. Publicado en <http://www.red-u.net>

Bolívar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza. *Epistemología de la investigación curricular*.

Camps, Anna. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 7-27.

Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, Año 28, (2), 6-19.

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 31,(4), 35-67.

Castedo, M. (2017). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. IV Writing Research Across Borders (WRAB), 15 al 18 de febrero de 2017, Bogotá, Colombia :[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10506/ev.10506.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10506/ev.10506.pdf)

Cisternas, T. & Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* vol.13 no.1, 38-53.

Díaz, C. (1996). El aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial: ayer y hoy. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 197-206.

Dickinson, D. & Neuman S. (2006). *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 2.

Dueñas, A.M., Valbuena, E., Raval, E. & Rincón, M. (2016). Mapeo del conocimiento didáctico del contenido de la alimentación y la nutrición humana de una profesora de secundaria. *Tecné, Episteme y Didaxis*, número extraordinario, 238-245.

Edwards, V. (2005). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, *La escuela cotidiana* (pág. 145). México: FCE.

Farías, D. M., Molina, M. F., & Carriazo, J. G. (2010). Una aplicación de redes sistémicas para entender las concepciones de los estudiantes: ¿qué tan grande es un átomo? *Tecné Episteme Y Didaxis: TED*, (28). <https://doi.org/10.17227/ted.num28-1070>

Ferrando, M. (2017). *Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional* (Doctoral dissertation, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60557>

Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Editores.

Ferreiro, Emilia (2007), Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 1(1). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.694/pr.694.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.694/pr.694.pdf)

Grangeat, M. (2015). Exploring the set of pedagogical knowledge, from pedagogy to content. En M. Grangeat (Ed.) *Understanding science teachers' professional knowledge growth* (117-134). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.

Holyoak, K & Morrison. (2013), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press.

Hutner, T. & Markman, A. (2016). Proposing an operational definition of science teacher belief. *Journal Science Teacher Educational*, 27(6), 675-691.

Kaufman, A. (2010). *El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, p. 19,28.

Kuperman, C. Grunfeld, D. Cuter, M. Castedo, M y Torres, M. (2011). La enseñanza de la lectura y la escritura. Serie Temas de Alfabetización. Ministerio de Educación Argentina.

Kartal, T., Ozturk, N. & Ekici, G. (2012). Developing pedagogical content knowledge in preservice science teachers through microteaching lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2753-2758



Jameau, A. & Boilevin, J.M. (2015). The double loop of science teachers' professional knowledge acquisition. En M. Grangeat (Ed.) Understanding science teachers' professional knowledge growth (27-46). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Manosalva, S., Ferrando, M. y Tapia, C. (2014) Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13 (15), 131-146.

Magnusson, S., Krajcik, J., y Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome y N.

Molinari, C., & Castedo, M. (2008). La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y la escuela.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica. p.30,61,77,120-125,139.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. *Lectura y vida*

Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.

Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30.

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Melo, Lina; Cardona, Giovanni; Canada, Florentina y Martinez, Guadalupe. Conocimiento didáctico del contenido sobre el principio de Arquímedes en un programa de formación de profesores de Física en Colombia. *RMIE [online]*. 2018, vol.23, n.76, pp.253-279. ISSN 1405-6666.

Ministerio de Educación, Bases Curriculares Educación (2018).

Mora, W. & Parga, D. (2014). Aportes del CDC desde el pensamiento complejo. En A. Garriz, S. Daza y M. Lorenzo (Eds.) Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana (pp. 100-143). Saabrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Motta, B., Cagnolo, G. y Martiarena, A. Desafíos de la alfabetización temprana Ministerio de Educación. Presidencia Argentina, 9-24.

Nemirovsky, M. (2001) Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado), Barcelona, Grao, 54.

- Nilsson, P. (2014). When teaching makes a difference: developing science teachers' pedagogical content knowledge through learning study. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1794-1814.
- Ortiz, M. y Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades*, 8(18), 42-59.
- Parga, D. y Mora, W. (2014). El PCK, un espacio de diversidad teórica: conceptos y experiencias unificadoras en relación con la didáctica de los contenidos de Química. *Educación Química*, 25(3), 332-342. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/s0187-893x\(14\)70549-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0187-893x(14)70549-x)
- Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Park, S., y Chen, Y. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941.
- Pellicer, A; Vernon, S.(coord.) (2004): Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela. SM, México.
- Ravanel, E. y López-Cortés, F. (2016). Mapa del conocimiento didáctico en profesionales del área biológica sobre el contenido de célula. *Revista Eureka sobre divulgación y enseñanza de la ciencia*. 13 (3), 725-742.
- Reveco O. (1994). Despejando Mitos de la Educación Parvularia". *Revista Perspectiva. Universidad Central*.
- Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? [http://www.expansiva.cl/media/en\\_foco/documentos/19062006104123.pdf](http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf)
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. Mexico: FCE. En (pp. 13-57).
- Rodríguez, M. E. (1995). 'Hablar' en la escuela: ¿ Para qué?...¿ Cómo?. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gil-Flores, Javier & Garcia-Jimenez, Eduardo. (1996). Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez.
- Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2017). Pedagogical Content Knowledge. En K. Taber & B. Akpan (Eds.). *Science Education. An International Course Companion* (pp. 507-522). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Rugiero, Juan Pablo; Guevara, Yolanda Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas Ocnos: *Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 13, 2015, pp. 25-42 Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

Sherin, M., Jacobs, V. & Philipp, R. (Eds.) (2011). *Mathematics teacher noticing: seeing through teachers' eyes*. Ney York: Routledge.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Vergara Díaz, Claudia, & Cofré Mardones, Hernán. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>

## **Anexos**

## Anexo 1

### Detalle de la relación de las preguntas ReCo y componentes del CDC

Pregunta cuestionario	Componente CDC
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?	Orientación hacia la enseñanza del contenido (OE).
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de esta idea?	Orientación hacia la enseñanza del contenido (OE).
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?	Conocimiento y creencias sobre el Curriculum (CCU).
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?	Conocimiento y creencias sobre estudiantes (CEE).
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	Conocimiento y creencias sobre estudiantes (CEE).
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	Conocimiento y creencias acerca de las Estrategias de Instrucción para la enseñanza (CIER).
7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?	Conocimientos y creencias acerca de la Evaluación (CEV)
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?	Conocimientos y creencias acerca de la Evaluación (CEV)

Anexo 2

Detalle cuestionario ReCo

Preguntas \ Ideas	Ejes de alfabetización inicial		
	Escritura	Lectura	Comunicación
	Sobre el sistema de escritura	Leer es interpretar	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de estas ideas?			
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas?			
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?			
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?			
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?			
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?			
7. ¿Cuál(es) o son la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?			
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?			

### Anexo 3

Consentimiento informado para educadoras participantes del estudio.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El presente documento tiene como objetivo informarle que, como parte de la investigación “*Conocimiento didáctico del contenido de Alfabetización Inicial*”, dirigida por Bernardita Sánchez Laiz en el marco de su tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Didáctica e Innovación Pedagógica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y cuyo profesor guía es el Doctor Eduardo Ravanal Moreno, se desarrollará una serie de entrevistas y aplicaciones de cuestionarios enfocados en recolectar información relevante sobre la enseñanza de la alfabetización inicial. El objetivo de la presente investigación es acceder al conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial declarado por una educadora de párvulos experimentada, a fin de ampliar la comprensión sobre este tema y a partir de los hallazgos, promover la reflexión profesional en torno a la práctica docente con miras a la mejora continua de la acción pedagógica.

Las técnicas y procedimientos estarán alineados con la naturaleza del estudio (de tipo cualitativo) comprendiendo la aplicación de un cuestionario ReCo a una educadora de educación parvularia que se desempeña en la enseñanza de la alfabetización inicial.

Se subraya el carácter voluntario de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que usted estime conveniente. La aplicación de cuestionario u otro tipo de participación, serán confidenciales, garantizándole que su nombre no será identificado, ni en las grabaciones ni en las transcripciones de las mismas.

La información obtenida será administrada con absoluta reserva, teniendo acceso a ella los investigadores responsables y/o personal técnico que pudiese estar a cargo de las transcripciones, si así fuera el caso. El participante podrá consultar los resultados finales de

la investigación, de modo de poder hacer todas las rectificaciones o cambios que estime convenientes, en torno a la información proporcionada.

Tanto este documento debidamente firmado, como las grabaciones, transcripciones de las entrevistas y cuestionarios, serán almacenados en forma reservada por los investigadores una vez finalizada la investigación. Si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas por favor contáctese con la investigadora responsable Bernardita Sánchez Laiz, celular +56998201831, correo electrónico [bernarditasanchezl@gmail.com](mailto:bernarditasanchezl@gmail.com) y/o a su profesor guía, Eduardo Ravanal Moreno, correo electrónico [ervanal@academia.cl](mailto:ervanal@academia.cl).

Nombre del participante: -----

Rut: -----

Teléfono celular: -----

Email: -----

Fecha: -----

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la investigación y acepto participar en ella.



**CUESTIONARIO SOBRE LA REPRESENTACIÓN DEL CONTENIDO  
SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL**

*(1) Nombre \_\_\_\_ -Si le resulta más cómodo utilice un pseudónimo-. (2) Años de experiencia docente: (3) género: (4) Dependencia del colegio en actualmente se desempeña: (5) Ha tenido la oportunidad de realizar la Evaluación Docente \_\_\_\_.* (6) Si la respuesta es afirmativa, marque su categoría \_\_\_\_ *Insatisfactorio; \_\_\_\_ Básico; \_\_\_\_ Competente o \_\_\_\_ Destacado.* (7) Si conoce su tramo de trayectoria profesional docente, indicarla acá

\_\_\_\_\_

*Indique la hora en que comienza a contestar este instrumento (8) Fecha:*

A continuación encontrará 8 preguntas que esperamos las pueda responder en profundidad. La información recogida permitirá generar instancias de acompañamiento para él o la alumna/o en práctica de primero básico en pos de enriquecer la enseñanza de la alfabetización inicial. Toda la información es confidencial.

**GRACIAS**

Preguntas	Ejes de alfabetización inicial		
	Escritura	Lectura	Comunicación
	Sobre el sistema de escritura	Leer es interpretar	Comunicar es expresar y expresarse intencionalmente
<b>1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de estas ideas?</b>	Comprender la importancia de la comunicación y expresión mediante la escritura. Desarrollar ideas y pensamiento crítico	Que los niños y niñas adquieran las habilidades necesarias para comprender distintos tipos de texto para llegar a realizar un análisis interpretando la información que extraen de él concluyendo a partir de sus ideas y aprendizajes previos.	Desarrollar la capacidad de expresar ideas recopiladas de alguna fuente de información y a partir del análisis realizado expresarse verbalmente o a través de un texto escrito desarrollando ideas propias.
<b>2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas?</b>	Para lograr comprender la intención de la enseñanza que se les está entregando. Especialmente en educación inicial cuando desarrollar la escritura involucra un gran esfuerzo a nivel motor.	El ejercicio de leer suele ser una actividad mecánica en los primeros años de enseñanza formal, es necesario que los niños comprendan lo que leen para llegar a desarrollar análisis y síntesis de la información extraída.	A partir de la idea anterior, una vez adquirida la habilidad de comprender e interpretar una fuente escrita podrán valorar y evaluar la información recopilada.
<b>3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?</b>	Que la escritura en letra ligada o manuscrita sea la única forma de evitar la escritura en carro. (Idea que no comparto y a mi parecer retrasa el proceso de la lectoescritura).	No tengo nuevas ideas al respecto, puedo estar desinformada en cuanto a nuevas metodologías de aprendizaje.	Repito la respuesta anterior: No tengo nuevas ideas al respecto, puedo estar desinformada en cuanto a nuevas metodologías de aprendizaje.
<b>4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?</b>	La insistencia en la aplicación de metodologías de enseñanza para la escritura que ponen su foco en lo estético obligando a los menores que escriban en letra ligada sólo retrasa el proceso lecto escritor, provocando frustración en los niños por no lograr realizar trazos tan finos que no van de acorde a su etapa de desarrollo.	Las metodologías de enseñanza tradicionales consiguen una lectura o decodificación mecánica de algún breve texto, sin embargo para poder llegar a comprender e interpretar debiésemos preocuparnos por impartir metodologías de enseñanza basadas en estrategias que fomenten el placer por la lectura.	Al presentar breves textos compuestos por solo por palabras que contengan dos o tres consonantes alejamos a los niños de los textos auténticos, nos alejamos de lo verdaderamente significativo y acotamos las posibilidades de expresión oral y escrita, ya que el menor no puede incorporar palabras de su interés porque tienen “más letras de las que hemos pasado”.

<p><b>5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?</b></p>	<p>En el caso de los niños de educación inicial, al verse enfrentados a métodos que los obligan a escribir dentro de los parámetros de una caligrafía, genera frustración y negación ante cualquier tipo de actividad que implique la escritura.</p>	<p>Los estudiantes tienen interés en leer para poder descubrir el contenido de muchas cosas de su interés (por ejemplo invitaciones de cumpleaños, mensajes escritos en juegos electrónicos, instrucciones en juegos de mesa, letreros, etc.)</p>	<p>De acuerdo a mi experiencia laboral los niños no comprenden muy bien el concepto expresar por tratarse de una palabra que no se encuentra en su vocabulario y/o derechamente no asocian este concepto con la lectura y escritura.</p>
<p><b>6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?</b></p>	<p>Para las tres ideas, que se complementan en el proceso de la lecto escritura, me gustaría trabajar con modelos de enseñanza holísticos, en los que se respetan los principios pedagógicos de la educación inicial según las B CEP: actividad, unidad, bienestar, potencialidad, juego, relación, singularidad y significado.</p>		
<p><b>7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?</b></p>	<p>Evaluación de proceso, seguimiento y acompañamiento, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.</p>		
<p><b>8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?</b></p>	<p>Cuando logra escribir palabras o frases que sean de su interés espontáneamente.</p>	<p>Cuando supera la etapa de decodificación de texto y comienza a comprender la información extraída, ejemplificando, comparando o relacionando con sus propias experiencias.</p>	<p>Cuando logra formar oraciones completas que expresen o den a conocer sus ideas o la interpretación de las principales ideas de un texto, ya sea leído por el mismo o escuchado.</p>

## Anexo 5

Ficha de trabajo para sistematizar la frecuencia de relaciones entre componentes del CDC de Alfabetización Inicial.

	<b>Educadora</b>				
	<b>OEC</b>	<b>CEV</b>	<b>CEE</b>	<b>CCU</b>	<b>CIER</b>
<b>OEC</b>					
<b>CEV</b>					
<b>CEE</b>					
<b>CCU</b>					
<b>CIER</b>					

## Anexo 6

Índice de concordancia de Kappa de Cohen para las ideas sobre los tres ejes de Alfabetización inicial

<b>Idea Principal</b>	<b>Índice de Kappa</b>
Eje Escritura	0,81
Eje Lectura	0.83
Eje Comunicación	0.87